

Ramseger, Jörg

## Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 301-304. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Ramseger, Jörg: Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 301-304 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223665 - DOI: 10.25656/01:22366*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223665>

<https://doi.org/10.25656/01:22366>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung .....	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

- TVINGSTEDT, A.-L.: Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: JUSSEN, H./CLAUSEN, W.H. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München 1991. S. 147–153.
- WEISS, M./WEISHAUP, H.: Überlegungen zur Sicherung der Ressourcenausstattung im Bildungswesen. In: ZEDLER, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992, S. 177–201.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Georg Antor, Holsteiner Str. 12a, 2057 Reinbek bei Hamburg

JÖRG RAMSEGER

## Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik

Wo immer Eltern oder PädagogInnen für eine integrative Beschulung von Kindern mit Behinderungen eintreten, taucht sogleich die Frage nach den Grenzen der Integration auf. Integration wird insbesondere von Laien, aber auch von Bildungsplanern und Bildungspolitikern vielfach nicht als ein universelles, für jedes Kind, ja, für alle Menschen in gleicher Weise gültiges Prinzip begriffen, sondern verschiedenen Kindern und Erwachsenen je nach dem Grad ihrer Behinderung in ganz unterschiedlichem Ausmaß zugebilligt. Demgegenüber läßt sich mit einiger Plausibilität der Standpunkt vertreten, daß bereits die Frage nach den Grenzen der Integration – so naheliegend sie auf den ersten Blick erscheint – nicht nur den Integrationsgedanken völlig verfehlt, sondern mit jeglichem Begriff pädagogischen Denkens und Handelns inkompatibel ist.

Pädagogisches Handeln meint in der Tradition der Aufklärung stets eine Aufforderung des Schülers zur Selbsttätigkeit, setzt also in jedem Fall das Vertrauen in die Bildsamkeit des Individuums und die Mitwirkung des lernenden Subjekts bei der Bestimmung und Überwindung seiner persönlichen Grenzen voraus. Gerade in der *Überwindung* (und nicht in der Festschreibung) der jeweils gegebenen Grenzen eines Individuums findet pädagogisches Handeln also überhaupt erst seinen Zweck. Die Pädagogik begäbe sich mithin ihrer ureigenen Aufgaben und Voraussetzungen, wenn sie die Grenzen der Förderbarkeit ihrer Zöglinge vorab bestimmen und festlegen wollte. Grenzen der Integration lassen sich immer nur *ex post facto*, also im Rückblick auf vergangene Bildungsanstrengungen und immer nur in bezug auf die konkrete Entwicklung eines bestimmten Individuums benennen, jedoch niemals im Vorhinein und – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – niemals pauschal für ganze Gruppen von Individuen.

Integration ist somit – so die Maxime ihrer profiliertesten Vertreter (z.B. JAKOB MUTH 1986, 1988; JUTTA SCHÖLER 1987) – schon dem Grunde nach unteilbar. Sie muß ohne Ausnahme für *jedes* Kind beansprucht werden oder sie wird der Sache nach mißverstanden. Dabei wird die gemeinsame Förderung der Verschiedenen von den Integrationisten gar nicht primär als *Problem*, sondern in erster Linie als *eine Chance* begriffen, die es für *alle* Kinder, mit oder ohne Behinderung, zu erkennen und zu ergreifen gilt – die Chance eines erweiterten Bildungsangebotes in einer bewußt heterogenen Lerngemeinschaft. Erst

bei Anerkennung des Prinzips der offenen Aufnahme für grundsätzlich jedes Kind aus dem jeweiligen Schulbezirk in jede beliebige Grundschulklasse und Bereitstellung der nötigen Fördermaßnahmen für jedes Kind in jeder Klasse werde daher dem Anspruch der Grundschule Genüge getan, eine gemeinsame Grundschule für alle Kinder des Volkes zu sein.

Wie sieht aber, wenn man die Integration als Chance für alle Kinder betrachtet und für jede Grundschulklasse zu verwirklichen fordert, eigentlich deren Praxis aus? Wie verwirklicht man die Aufforderung zur Selbsttätigkeit bei einem schwerst behinderten Kind in Koedukation mit einer Vielzahl anderer Kinder, die gar nicht oder nur in einem geringen Maße behindert sind, ohne die einen zu überfordern und die anderen zu unterfordern?

Bevor wir diese Frage beantworten, schlage ich vor, zu heuristischen Zwecken drei verschiedene Ebenen der Integration zu unterscheiden, die sich in der Praxis allerdings vielfach wechselseitig durchdringen, indem die komplexeren Formen stets die einfacheren Formen der Integration voraussetzen und mit beinhalten. Man kann sich diese Ebenen als konzentrische Kreise denken:

- Voraussetzung aller integrativen Bemühungen und gleichsam deren erste Form ist das *räumliche Beisammensein* von Menschen mit und ohne Behinderungen. Wo es keine räumliche Nähe gibt, kann es nicht einmal lockere soziale Kontakte zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen geben.
- Auf der nächsten Ebene werden die Kontakte intensiviert. Sie bekommen Regelmäßigkeit und umfassen über den gelegentlichen Austausch von Mitteilungen und Äußerungen hinaus den Aufbau konstanter Beziehungen zwischen einzelnen Individuen. Ich nenne dies die Ebene der *intensiven sozialen Kontakte*.
- Schulisches Handeln zielt jedoch in der Regel nicht bloß auf soziale Kontakte ab, sondern dient primär der Durchführung von Unterricht, d.h. dem inhaltlichen Austausch über gemeinsame Fragen, Probleme oder Lerngegenstände in einem kollektiven Prozeß der Erkenntniserweiterung. Wo behinderte Kinder und Jugendliche mit nichtbehinderten Kindern zum Zwecke der Erkenntnis- oder Kompetenzerweiterung in einen solchen inhaltlichen Austausch über ein Unterrichtsthema verwickelt sind, könnte man daher von Integration in der *unterrichtsbezogenen Kommunikation* sprechen.

Wenden wir uns mit diesem Gliederungsraaster im Hinterkopf nun wieder der Frage zu, was denn „gemeinsame Schule für alle“ in der Praxis bedeutet, so finden wir, daß die Ansprüche der Praktiker in Integrationsklassen und die Darlegungen in der einschlägigen Literatur meistens über ein räumliches Beisammensein und soziale Kontakte hinausweisen und die Integration der behinderten Kinder auch auf der Ebene der unterrichtsbezogenen Kommunikation zumindest anstreben. „Integrativer Unterricht verlangt“, so FEUSER, „.... planerisch und organisatorisch eine ‚Innere Differenzierung‘ von Zielen, Methoden und Medien *bei gleichen Lerninhalten!*“ (FEUSER/MEYER 1987, S. 35).

Gehen wir nun aber mit diesem Anspruch in eine konkrete Integrationsklasse, stoßen wir scheinbar sofort wieder auf Grenzen der Integration. Denn die Möglichkeiten, einen, wenn auch vielleicht bescheidenen, so doch irgendwo thematisch passenden Beitrag zu einem gemeinsamen Thema zu liefern, scheinen für einige Kinder mit besonders schweren Behinderungen minimal, wenn nicht gar gleich Null zu sein. Es gibt nun einmal Menschen, deren besonderes Schicksal beispielsweise eine verbale Kommunikation mit den Mitschülern ausschließt und die in Ermangelung differenzierter motorischer Ausdrucksmöglichkeiten auch keine non-verbalen Beiträge zu einem gemeinsamen Thema liefern können.

Was sich hier am Beispiel extremer Behinderung als Problem und als scheinbare Grenze der Integration andeutet, ist nun aber keineswegs ein besonderes Problem von Kindern mit extremen Behinderungen, sondern stellt sich in allgemeiner Form für *jedes* Mitglied in heterogenen Lerngemeinschaften. Prinzipiell gilt nämlich: Je erfolgreicher im Unterricht die Differenzierung gelingt, desto mehr schwinden mit der Zeit die natürlichen Anlässe einer gemeinsamen Kommunikation über einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand. Je weiter sich – als Ergebnis gelingender Differenzierung! – die kognitiven Horizonte der Kinder auseinander entwickeln, desto schwieriger wird es, überhaupt noch Unterrichtsvorhaben zu finden, in denen sich Integration ereignen kann, Situationen nämlich, in denen unterschiedliche Individuen über ein gemeinsames Unterrichtsthema sinnvoll miteinander kommunizieren und dabei wechselseitig voneinander profitieren können. Irgendwann hat man sich nichts mehr zu sagen. Oder in unserem zuvor entwickelten Schema: Je besser die unterrichtliche Differenzierung gelingt, desto mehr schwinden die Möglichkeiten einer unterrichtsbezogenen Kommunikation und verlagert sich der integrative Anspruch auf die Ebene sozialer Kontakte oder gar auf ein bloßes räumliches Beisammensein von behinderten und nichtbehinderten Menschen. Integration und Differenzierung erweisen sich als widerstreitende Prinzipien. Hierin besteht das prinzipielle Dilemma integrativer Pädagogik.

Aus diesem Dilemma zwischen Integration und Differenzierung gibt es zwei Auswege. Der eine besteht darin, die Integrationsversuche zunächst auf die Grundschulzeit zu beschränken und den Besuch einer allgemeinen Sekundarstufenschule nur solchen Kindern zu gestatten, die den dort üblichen Leistungsnormen und Leistungsforderungen gerecht werden. Ich nenne dies eine mechanistische Lösung. Sie ist Ausdruck von Ungeduld und mangelnder didaktischer Phantasie, resultiert aber vermutlich vor allem aus der berechtigten Furcht, mit einer Ausdehnung der integrativen Beschulung auf die Sekundarstufe dem herrschenden System der Leistungsbeurteilung in der Schule und Chancenzuweisung durch die Schule jegliche Legitimation zu entziehen.

Der zweite, weitaus kompliziertere Ausweg aus dem genannten Dilemma hält an der Unteilbarkeit der Integrationsaufgabe fest, ohne die Differenzierungspflicht der Schule zu mißachten. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nach diesem Ansatz gehalten, die konkreten Möglichkeiten und das richtige Ausmaß von integrierenden und differenzierenden Maßnahmen in jedem einzelnen Unterrichtsvorhaben neu auszumitteln und den Versuch der thematischen Einbindung auch der Kinder mit schweren Behinderungen in die unterrichtsbezogene Kommunikation so lange wie irgend möglich durchzuhalten.

Das Erfolgskriterium eines solchen Unterrichts, der immer Integration und Differenzierung gleichzeitig zu realisieren versucht, ohne jemals das eine zugunsten des anderen zu vernachlässigen, besteht nun nicht mehr darin, daß im Prinzip alle Schüler alle Lernziele gemeinsam erreichen sollen. Vielmehr gibt es, wie SCHLÖMERKEMPER (1989, S. 325) kürzlich ausgeführt hat, jetzt *zwei* immer aufeinander zu beziehende und immer nur miteinander gültige Erfolgskriterien:

- Der Unterrichtserfolg bemißt sich jetzt nämlich zum einen danach, „*ob alle nach ihren je spezifischen Voraussetzungen optimal gefördert worden sind und sich möglichst weit entfalten konnten*“;
- er bemißt sich gleichzeitig aber auch danach, „*in welchem Maß die sich unterschiedlich entfaltenden Kompetenzen aufeinander bezogen*“ wurden und „*die Schülerinnen und Schüler über die ‚Grenzen‘ ihrer (individuellen – J.R.) Qualifikationen hinweg miteinander interagieren*“ konnten.

Auch bei diesem Ansatz wird sich mit fortschreitendem Alter der Schüler eine unterrichtsthematische Separierung einzelner Kinder und Lerngruppen voneinander nicht vermeiden lassen und sich die Integration zunehmend auf gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen im Rahmen eines hoch entwickelten außerunterrichtlichen Schullebens konzentrieren. Die Integration wird sich, je älter die Kinder werden, mehr und mehr auf die Ebene außerunterrichtlicher Kontakte und über weite Strecken sogar nur mehr auf ein räumliches Beisammensein verlagern. Aber sie wird immer variabel erfolgen! Während die Schüler zeitweise nur mehr räumlich miteinander zusammen oder sogar räumlich voneinander getrennt sind, finden sie in einzelnen gemeinsamen Aktivitäten doch wieder zu einem inhaltlichen Austausch über einen gemeinsamen Gegenstand oder ein gemeinsames Interesse zusammen. Und auf welcher Ebene der Integration sich ein Kind gerade bewegt, wird nicht mehr auf Jahre hinaus nach pauschalen Etiketten wie „verhaltensgestört“ oder „geistig behindert“ entschieden, sondern bestimmt sich für jedes einzelne Kind, ob behindert oder nicht, in Abhängigkeit von seiner individuellen Entwicklung *und* von den jeweils anstehenden Unterrichtsvorhaben jeden Tag neu.

### *Literatur*

- MUTH, J.: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen 1986.  
MUTH, J.: Nichtaussonderung als gesellschaftspolitischer Auftrag. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988.  
FEUSER, G./MEYER, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Oberbiel 1987.  
SCHÖLER, J. (Hrsg.): Italienische Verhältnisse. Berlin 1987.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jörg Ramseger, Beim Dorfgraben 20, 2000 Hamburg 56

ANDREAS MÖCKEL

## Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?

### *1. Institutionalisierte Ungeduld*

Seit es die allgemeine Schulpflicht in Deutschland gibt, sind für Schulanfänger Lerninhalte und Anforderungen festgelegt worden. In erster Linie gehören dazu Lesen, Schreiben und die Grundrechnungsarten. Die Methoden des Unterrichts sind in den beiden letzten Jahrhunderten verbessert worden, so daß die Lerndauer, nicht das Lernen an sich, der kritische Punkt geworden ist. Die Grundschule sieht dafür einen verhältnismäßig kurzen Abschnitt der Schulzeit vor, nämlich das erste Schuljahr, allenfalls noch ein zweites.

Langsam lernende Schülerinnen und Schüler stören die Mitschüler zwar nicht, wohl aber das Bild von der Leistung der Lehrenden. Es scheint klar zu sein, wer versagt. Die meisten Kinder, von denen hier die Rede ist, werden später die Schriftsprache erwerben und mit dem Taschenrechner zurechtkommen, allerdings nicht in der Grundschule, dem